ATRAS Volume 6 (1), pp. 534-552 | 15/01/ 2025 | ISSN: 2710-8759/ EISSN: 2992-1376

Améliorer la compétence scripturale : défi réaliste ou œuvre de Sisyphe ?

Mohamed El Bachir LABANE[1], Dounia KERROUR[2]

[1]Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, laboratoire LOAPL, Algérie
[2]Université de Saida, Dr. Moulay Tahar, Algérie

Reçu : 31 / 10 / 2024 **Accepté :** 28 / 12 / 2024 **Publié :** 15/ 01 / 2025

Résumé

Cet article tend à apporter des éléments de réponses ayant trait au faible niveau des apprenants à l'écrit. Il s'agit d'explorer l'usage du code de correction dans l'évaluation des productions écrites des apprenants inscrits dans l'enseignement moyen, en analysant son efficacité dans l'amélioration de leurs compétences rédactionnelles et dans le développement de leur autonomie. Par le truchement d'une enquête auprès des enseignants et une analyse des copies corrigées, l'étude se penche sur la praxis de cet outil en pédagogie. En dépit d'une efficacité théorique reconnue, les résultats montrent que des défis subsistent quant à son application cohérente et systématique. Cette contribution met l'accent sur l'importance d'une intégration réfléchie du code et du développement professionnel des enseignants pour en maximiser l'efficience. Elle propose un accompagnement pédagogique pour garantir un usage optimal de cet outil, visant à faire de l'apprenant un scripteur autonome et compétent.

Mots-clés : Autocorrection, code de correction, compétence rédactionnelle, évaluation formative, feedback correctif écrit, savoir enseigner

ملخص

تميل هذه المقالة إلى تقديم بعض الإجابات المتعلقة بانخفاض مستوى المتعلمين في الكتابة. يتضمن ذلك استكشاف استخدام رمز التصحيح في تقييم الإنتاج الكتابي للمتعلمين من التعليم المتوسط، من خلال تحليل فعاليته في تحسين مهاراتهم الكتابية وتطوير استقلاليتهم. ومن خلال مسح آراء المعلمين وتحليل النسخ المصححة، تبحث الدراسة في الطريقة التي يتم بها إدراك هذه الأداة وتطبيقها في ممارسة التدريس. وعلى الرغم من الفعالية النظرية المعترف بها، تظهر النتائج أن التحديات لا تزال قائمة فيما يتعلق بتطبيقها المتماسك والمنهجي. تؤكد هذه المساهمة على أهمية التكامل المدروس بين الكود والتطوير المهني للمعلمين لتحقيق أقصى قدر من الكفاءة. ويقدم الدعم التعليمي لضمان الاستخدام الأمثل لهذه الأداة، بهدف جعل المتعلم كاتبا مستقلا وكفؤا.

الكلمات المفتاحية: التصحيح الذاتي، كود التصحيح، مهارات الكتابة، التقييم التكويني، التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية، إعادة الكتابة.

Emails: [1] labane.med@gmail.com, [2]avenir331@gmail.com

Introduction

L'évaluation est devenue, ces dernières décennies, un outil incontournable dans les domaines médical, industriel et particulièrement scolaire. En effet, il s'agit d'une approche dont l'objet est la collecte d'informations relatives au processus d'enseignement/apprentissage. La pratique évaluative est une tâche pédagogique à part entière visant à soupeser les compétences et le niveau de l'apprenant[1]. En outre, elle tend à développer, à réguler le processus en question dans la mesure où elle y intervient au début, en cours et à la fin tout en incitant, par la même occasion, les apprenants à s'autoévaluer.

Concernant l'évaluation de la production écrite, thème de cet article, il s'agit d'une question d'intérêt commun. Concrètement, elle permet aux enseignants de parvenir à leurs fins pédagogiques : mesurer les performances des apprenants, corriger leurs hésitations, lacunes, et fautes au niveau de l'écrit. L'atteinte de ces objectifs se fait au moyen d'annotations ou de commentaires laissés sur la copie (Roberge, 2008), et, de manière plus approfondie, d'un code de correction[2] (Fisher & Dufour-Beaudin, 2008). Celui-ci se définit comme un : « ensemble de signes (abréviations, nombres, dessins, etc.) accompagnés de leur signification, utilisés par convention lors de la correction de travaux ou d'épreuves pour identifier les types d'erreurs et orienter les modifications nécessaires » (Grand dictionnaire terminologique, 2023). L'utilisation de cet outil à la fois didactique et pédagogique est d'autant plus importante, car elle crée également une situation ad hoc favorisant une réelle prise de conscience chez l'apprenant. Ce dernier sera plus enclin à s'approprier son expression écrite, à devenir autonome s'il est engagé dans une démarche d'autocorrection ; une démarche basée sur l'analyse, la compréhension de l'erreur et sur un travail de réécriture (Beauchemin, 2006). Dès lors, évaluer un travail rédactionnel est à bien des égards plus laborieux que l'attribution d'une simple note.

Pourtant, malgré des efforts significatifs dans l'enseignement du FLE en Algérie (environ 1 100 heures, MEN, 2018), les nouveaux bacheliers arrivent à l'université sans maîtriser pleinement la compétence scripturale ; d'aucuns ont établi ce constat alarmant à plusieurs reprises (Asselah-Rahal, 2001 ; Belmihoub, 2018 ; Bouanani, 2008 ; Ramdani & Sadouni, 2016 ; Sadi, 2013).

Il va sans dire que l'une des finalités majeures de l'enseignement du FLE réside dans la capacité à accompagner efficacement les apprenants dans leur progression en production écrite, notamment à travers des outils pédagogiques spécifiques. L'utilisation du code de correction, tout particulièrement, semble avoir un potentiel sous-exploité pour améliorer cette compétence. Cet état de fait soulève les questions suivantes : en quoi consiste l'usage du code de correction dans l'évaluation des productions écrites des apprenants chez les enseignants du FLE ? Comment et à quelle fin pédagogique les enseignants mobilisent-ils ce procédé ?

Le propos de cette recherche est d'interroger les pratiques enseignantes visant l'amélioration de la compétence rédactionnelle en l'occurrence le code de correction, d'en réhabiliter toute l'efficience, car le faible niveau à l'écrit pourrait être lié à l'absence ou à l'insuffisance de la pratique d'écriture, de révision et de réécriture à l'aide de ce dispositif.

Dans cette contribution, nous présenterons d'abord l'ancrage théorique de notre réflexion sur les enjeux liés à l'évaluation des productions écrites, les aspects fonctionnels du code de correction et les considérations pédagogiques inhérentes à son usage. Ensuite, nous décrirons la méthode adoptée et les modes d'investigation déployés pour répondre à nos questions de recherche. Enfin, nous exposerons les résultats et leur discussion.

Évaluer une production écrite : quelles implications ?

L'idée selon laquelle l'évaluation[3] d'une production écrite se réduit à corriger les erreurs grammaticales ou syntaxiques relevées est restrictive. En réalité, il s'agit d'une mécanique multidimensionnelle où les habiletés linguistique, discursive et communicationnelle de l'apprenant sont à vérifier. Sur la base des travaux d'experts (Reuter, 1996 ; De Ketele, 2013 ; Chartrand, 2013 ; Falardeau et al., 2016 ; Garcia-Debanc, 2018), ces dernières se déclinent en six critères cardinaux :

Compétences linguistiques

Cela revient à analyser le degré de justesse linguistique (grammaire, orthographe, vocabulaire) dans le texte de l'apprenant, notamment le choix des mots, les accords et les structures phrastiques.

Cohérence et cohésion textuelles

La maîtrise des règles grammaticales n'a pas pour seule fin elle-même, elle doit être mise au service de la cohérence du discours et de la cohésion textuelle. Sous cet angle, il est question de vérifier si l'enchainement des idées, leur transition s'effectuent de manière fluide et logique afin d'aboutir à un texte structuré selon un plan précis. C'est un aspect fondamental de l'évaluation de la production écrite.

Pertinence et adéquation par rapport à la consigne

L'apprenant aura beau produire un texte cohérent et correct sur le plan de la langue, il risque de *faire chou blanc* s'il ne tient pas suffisamment compte de la consigne. S'assurer que le texte respecte les instructions énoncées par l'enseignant (longueur, type de texte, etc.) est une condition sine qua non et le premier critère à vérifier.

Originalité et créativité

La singularité du texte et l'inspiration à l'origine des idées sont décisives pour départager les apprenants. Il s'agit d'apprécier leur capacité à aller au-delà des attentes minimales en vue de *coucher sur le papier* un texte riche et personnel.

Maîtrise des conventions du genre textuel

Autre aspect dont il faut également tenir compte dans cette démarche évaluative, c'est le genre textuel. En effet, il faut vérifier si l'apprenant maîtrise ces conventions (essai argumentatif, lettre, récit, etc.) et adapte la structure, le ton et le style de sa production écrite au type de texte spécifié.

Révision et autocorrection

C'est à travers et dans ce processus fondamental que les compétences scripturales de l'apprenant se dessinent et se développent. Dès lors, l'évaluation de la production écrite se doit de mesurer, après rétroaction, si l'apprenant est capable de passer en revue son texte, d'identifier et de corriger ses erreurs en vue d'en proposer une version plus aboutie.

Notre intérêt portera, dans cet article, sur ce dernier aspect de l'évaluation de la production écrite pour deux raisons, la première, il s'agit d'une composante intrinsèque de l'évaluation formative et de la régulation des apprentissages[4] (Allal, 2007 ; Brookkhart, 2010) ; la deuxième tient au fait que la conduite de ce processus de révision et d'autocorrection ayant trait, dans notre cas, à la justesse linguistique s'effectue à l'aide d'un outil incontournable, le code de correction. Dans cette section, nous tenterons de répondre à deux questions : quelles sont les fonctionnalités du code de correction ? Et tout particulièrement, comment l'utiliser à bon escient ?

Fonctionnalités du code de correction

Dans les pratiques pédagogiques francophones, l'usage du code de correction est souvent perçu comme un moyen de développer l'éveil linguistique des élèves. L'objet de cette approche métacognitive est d'amener ces derniers à identifier leurs propres erreurs et à s'engager dans une réflexion rétroactive sur les règles qui les sous-tendent. C'est un geste pédagogique dont la visée est de convertir le dysfonctionnement en un outil d'apprentissage (Falardeau et al., 2016).

Relatif aux fonctionnalités de ce procédé, il est pertinent de considérer les points suivants : *identification des erreurs,* conciliant à la fois rigueur et concision, le code de correction permet de relever et de discriminer la nature des erreurs lexico-grammaticales au moyen d'abréviations, partant, l'élève corrige en un tournemain la qualité de sa langue ; *feedback correctif,* en identifiant spécifiquement le type d'erreurs commises, cela fournit une rétroaction efficiente facile à interpréter, déclenchant ainsi une prise de conscience langagière chez l'élève ; *feedback constructif*, étayé par des remarques quant au type d'erreurs et notamment par des suggestions indiquant les stratégies pour les corriger, le code évolue en une méthode d'apprentissage qui contribue à développer les compétences rédactionnelles de l'apprenant ; *autonomie*, Chartrand (2013) en dit avec insistance : « les élèves devraient se faire dire et redire qu'écrire, c'est réécrire et que la correction de texte, c'est leur affaire, pas d'abord et principalement celle du "prof" » (p. 9), dans cet élan, le code de correction tend à cultiver cette compétence chez l'apprenant en l'impliquant activement dans le processus de révision et d'autocorrection.

Enjeux pédagogiques

Ces fonctionnalités, bien qu'importantes, doivent être mises en perspectives avec les enjeux pédagogiques sous-jacents à savoir la manière d'intégrer le code de correction dans l'enseignement, les stratégies pour en optimiser la mise en œuvre et l'importance d'une formation préalable des enseignants au métalangage.

Dans cette optique, Roberge (2008) considère que toute trace écrite laissée sur la copie d'un élève est un commentaire, décrivant celui-ci comme :

> un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'élève et cette annotation, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale habituellement réservée aux commentaires : marge, en-tête, bas de page (Halté, 1984). Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la forme, la structure textuelle et le contenu (p. 35).

La mise en pratique du code de correction relève donc à la fois d'un *savoir enseigner* et d'*un savoir agir*.

En tant que *savoir enseigner*, ce procédé repose sur des connaissances et des compétences que l'enseignant se doit de maîtriser afin de l'intégrer dans ses pratiques pédagogiques. Cela inclut la manière de présenter le code pour qu'il soit compris et exploité par les apprenants en vue de parfaire leur compétence rédactionnelle. En effet, plus le code est vague (comprend uniquement les grandes catégories d'erreur : Syntaxe, Ponctuation, orthographe d'Usage, orthographe Grammaticale), moins l'élève est apte à en tirer profit, c'est avant tout un outil d'aide ; de même, complexifier le code avec trop de détails dessert l'élève, car il sera contraint à fournir un effort cognitif important au risque d'être rebuté avant même de s'engager dans le processus de rétroaction (Roberge, 2008). Bref, tout est question d'ajustement.

En tant que *savoir agir*, ici, la démarche de l'enseignant est actionnelle. Il s'agit d'appliquer le code de correction de manière pragmatique et situationnelle en fonction des besoins des apprenants, du niveau de détail nécessaire et de l'objectif pédagogique visé. En d'autres termes, l'enseignant peut favoriser une meilleure appropriation des règles linguistiques par les élèves grâce à une application ciblée du code de correction, par exemple, un feedback correctif écrit portant uniquement sur les erreurs d'accord de l'adjectif au féminin ; ou bien, afin de favoriser une autocorrection plus autonome, l'enseignant pourrait diminuer progressivement le raffinement du code à mesure que l'apprenant progresse. Somme toute, un code de correction bien ajusté et utilisé de façon optimale contribue directement à la régulation des apprentissages et au développement des compétences scripturales.

Comment utiliser efficacement le code de correction ?

À la lumière de ce qui a été dit, il demeure indéniable qu'en matière de vérification du degré de justesse linguistique dans la production écrite de l'élève, le code de correction est tout indiqué pour cette tâche. Son utilisation dépend de plusieurs paramètres, le cycle et le niveau d'études, les connaissances linguistiques de l'apprenant, ses compétences scripturales et les objectifs pédagogiques fixés par l'enseignant.

Par ailleurs, compléter la mise en œuvre du code de correction, à travers une approche intégrée, avec d'autres stratégies pédagogiques peut décupler son efficacité ; ce faisant, celui-ci devient une composante d'un ensemble pédagogique. Selon Gauthier et al. (2013) et Roberge (2006a ; 2006b ; 2008), plusieurs pistes sont à considérer à cet égard :

- La *révision guidée* et la *pratique autonome*, inscrites dans un enseignement explicite[5], peuvent faire une différence notable. Une révision qui conjugue rétroactions orales et écrites, encadrée et structurée, encourage les élèves à discuter de leurs points de confusion. Ils seront plus à même de comprendre et de corriger leurs erreurs avec réflexion et autonomie.
- Les *exercices de renforcement ciblés* contribuent dans le traitement des erreurs les plus persistantes dans les productions écrites. Grâce à des contextes variés et répétitifs, les élèves peuvent parvenir, à long terme, à une meilleure maîtrise de la langue.
- La *conception de fiches personnalisées d'erreurs*, accompagnées d'explications, permet un suivi individualisé des apprenants ; chacun d'eux aura la possibilité de se concentrer sur ses difficultés particulières et ainsi vérifier ses progrès personnels.
- La mise au point d'un *code mnémotechnique lettré*, pour Roberge (2006b) : « Ce type de code permet aux enseignants et aux élèves d'employer le même métalangage dans l'enseignement de la langue et dans son évaluation» (p. 5). Cette stratégie repose sur un choix de lettres judicieux dans la mesure où leur combinaison renvoie exactement aux règles grammaticales étudiées, par exemple : « AQ » accord de l'adjectif qualificatif, « AP » accord du participe passé. Cette méthode facilite grandement, d'une part, l'appropriation des codes de correction, et de l'autre, elle inscrit l'enseignement de la langue en classe et la correction de la langue sur les copies dans un même continuum.
- L'*uniformisation du code,* celui-ci s'avère plus efficace s'il est adopté par l'ensemble des enseignants d'un même cycle d'études. Ce qui permet d'éliminer le risque de désintéressement des élèves ; ils ne seraient plus contraints à se réapproprier un nouveau code à chaque fois.

Cela étant, ces stratégies et perspectives pédagogiques risquent fort d'être inanes sans la pratique régulière et continue de l'écriture, laquelle demeure, selon Marcotte et Lefrançois (2021), le seul faire susceptible d'améliorer les performances de l'élève.

Cette étude s'appuiera donc sur ces considérations pour examiner de manière empirique comment les enseignants de FLE mobilisent le code de correction pour guider l'apprenant dans le développement de ses compétences rédactionnelles.

Méthode

Afin de vérifier si le faible niveau des apprenants à l'écrit est dû à l'absence de pratique d'écriture et de réécriture à l'aide du code de correction, nous avons adopté une approche mixte combinant des méthodes quantitatives et qualitatives.

D'abord, un questionnaire a été adressé aux professeurs de l'enseignement moyen afin de comprendre le *comment* et le *pourquoi* de l'usage de ce procédé dans leurs pratiques pédagogiques. Ensuite, une analyse des copies de productions écrites a été réalisée pour apprécier le travail effectif des enseignants. Cette démarche de triangulation des données nous permet de confronter les pratiques déclarées par les enseignants à leurs actions effectives sur le terrain. Enfin, une expérimentation a été menée pour évaluer la mise en pratique du code de correction en classe. Il s'agit d'une étude comparative visant à mesurer l'impact de cet outil, dans un contexte d'enseignement/apprentissage, sur les productions écrites de deux groupes d'élèves de 4e année moyenne.

Description du questionnaire

Notre questionnaire se compose de dix (10) questions, incluant cinq (5) questions fermées dont trois (3) conditionnelles, quatre (4) questions à choix multiples et une (1) question ouverte. Ces dernières portent sur trois thèmes principaux : l'évaluation, les compétences rédactionnelles des élèves et l'usage du code de correction. La distribution de ce questionnaire, adressé aux professeurs de l'enseignement moyen, a eu lieu dans plusieurs établissements de la wilaya de Saïda, en Algérie.

Participants

Nous avons sollicité la participation de 75 enseignants, mais seulement 39 ont répondu, soit 52 %, ce qui témoigne de leur engagement à partager leurs pratiques pédagogiques. Chaque établissement compte en moyenne quatre enseignants, ce qui représente pratiquement dix établissements, touchant ainsi un total d'environ 4200 élèves. La majorité des participants sont des femmes, et la plupart ont plus de 31 ans. En ce qui concerne leur expérience professionnelle, 24 % des enseignants ont plus de 21 ans d'expérience, 39 % entre 11 et 20 ans, 29 % entre 6 et 10 ans, et enfin 8 % entre 1 et 5 ans.

Résultats du questionnaire et analyse

Item 1 : quelles définitions pourriez-vous donner au terme « évaluation » ? (Cochez une seule réponse)

Tableau 1. *Réponses item 1*

Réponses	%
C'est un outil de remédiation	45
C'est un ensemble d'appréciations	3
C'est un outil d'analyse	34
C'est une épreuve	18

À travers cette question, nous avons cherché à identifier l'aspect de l'évaluation qui importe le plus aux enseignants selon leur expérience professionnelle. Nous constatons que 45% des enseignants appréhendent l'évaluation avant tout comme un outil de remédiation. C'est un point de vue relevant d'une démarche formative qui tend à l'amélioration continue des apprentissages.

Par ailleurs, 34% considèrent l'évaluation comme un outil d'analyse. Leur approche est plus diagnostique et éclairante visant à adapter les pratiques pédagogiques.

Enfin, pour 18% des répondants, l'évaluation prend une dimension plus sommative, perçue comme une épreuve ponctuelle visant la mesure des acquis.

Malgré des points de vue variés, la majorité semble pencher pour les deux aspects clés de cette pratique, la remédiation et l'analyse (Cuq & Gruca, 2008). Cette pluralité souligne une conscience des enjeux pédagogiques liés à l'évaluation, mettant en contraste les possibles différences dans la formation ou l'expérience des enseignants envers l'objectif de l'évaluation.

Item 2 : la pratique évaluative sert à : (cochez deux réponses au maximum)

Tableau 2. *Réponses item 2*

Réponses	%
Vérifier l'installation des compétences	67
Réguler les apprentissages d'appréciations	28
Tester les connaissances de l'apprenant	46
Permettre à l'apprenant de connaitre son niveau	23
Attribuer une note	3
Réponses nulles	10

Cette question à choix multiples sur les finalités de la pratique évaluative a suscité des avis partagés chez les professeurs de l'enseignement moyen. Il est à noter que quatre (4) ont choisi de ne pas répondre à cette question. Cela dit, la majorité, soit 67 %, considère qu'elle sert à « vérifier l'installation des compétences », tandis que 46 % la perçoivent comme un moyen de « tester les connaissances de l'apprenant ». Environ 28 % des enseignants pensent qu'elle vise à « réguler les apprentissages », et 23 % estiment qu'elle aide l'apprenant à connaître son niveau.

Ces résultats mettent en lumière une certaine hésitation chez les enseignants à considérer la dimension régulatrice de l'évaluation, pourtant essentielle pour la remédiation et l'adaptation des pratiques en fonction des difficultés rencontrées par les élèves ou les situations d'échec (Gagnon et al., 2014). L'utilisation du code de correction, en ce sens, devient pertinente. En effet, elle permet de guider les élèves dans la prise de conscience de leurs erreurs, contribuant ainsi à l'acquisition des compétences mais aussi à une remédiation active.

Item 3 : les élèves de 4e année moyenne sont-ils capables de réaliser des productions écrites plus ou moins intelligibles ?

Tableau 3. *Réponses item 3*

Réponses	%
Oui	46
Non	36
Autres	15
Réponses nulles	3

Il en ressort que 46% des participants estiment que les apprenants de 4e année moyenne sont capables de produire des écrits plus ou moins intelligibles, tandis que 36% soutiennent le contraire ; 15% des répondants ont opté pour l'option « autres », leurs réponses peuvent être regroupées en trois grandes idées : les élèves ne sont pas dotés d'un bagage linguistique suffisant ; ils ont besoin d'orientation et de soutien de la part des enseignants ; enfin, malgré des idées et des capacités d'expression orale, ils éprouvent des difficultés à les transposer à l'écrit.

Ces observations révèlent une dissonance entre les perceptions des enseignants (46%) et les réalités établies dans notre postulat de départ concernant le faible niveau à l'écrit des élèves. Ces insights concernent directement l'agir professionnel des enseignants et leur capacité à prendre suffisamment de recul pour juger objectivement une situation. De plus, aucun n'a mentionné la complexité et la difficulté pour réaliser une production écrite (Tobola Couchepin et al., 2016).

Item 4 : comment évaluez-vous les productions écrites de vos apprenants ? (Cochez deux réponses)

Tableau 4. *Réponses item 4*

Réponses	%
En attribuant une note	26
En émettant une appréciation	31
En utilisant une grille d'évaluation	56
En utilisant un code de code de correction	54
Réponses nulles	8

Nous constatons une prévalence de l'utilisation de la grille d'évaluation chez 56% des enquêtés, soulignant l'importance d'une approche structurée établissant des critères clairs contribuant à la transparence des attentes. En parallèle, concernant l'utilisation du code de correction, 54% affirment y recourir dans l'évaluation des productions écrites de leurs élèves ; toutefois, il est préoccupant de noter que près de la moitié ne l'utilise pas, ce qui affecte directement la capacité des apprenants à comprendre leurs erreurs et à progresser, d'où la nécessité d'une meilleure approche des outils d'évaluation (Roberge, 2008).

Par ailleurs, le fait d'opter pour l'attribution de notes 26% et l'appréciation 31% indique une approche traditionaliste et réductrice ancrée dans le système éducatif où les performances prévalent sur la régulation des apprentissages. Ce qui dénote une certaine réticence vis-à-vis d'une approche plus formative centrée sur l'élève et orientée sur le développement de sa compétence rédactionnelle.

Enfin, ces faits attestent également de la nécessité d'un développement professionnel pour exploiter efficacement les grilles et les codes de correction. Cela pourrait grandement contribuer à de meilleures performances en production écrite.

Item 5 : a) l'utilisation du code de correction développe-t-elle des capacités chez l'apprenant ?

Tableau 5. *Réponses « a » item 5*

Réponses	%
Oui	87
Non	13

Là-dessus, les participants ont presque été unanimes et reconnaissent l'efficacité du code de correction. Ils estiment que ce dernier contribue grandement au développement des capacités rédactionnelles chez l'apprenant.

b) Si oui, sur quel plan ?

Tableau 5. *Réponses « b » item 5*

Réponses	%
Orthographique	77
Syntaxique	51
Vocabulaire	41
Ponctuation	33

Pour produire un écrit intelligible et correct sur le plan de la langue, il faut qu'il respecte ces quatre critères fondamentaux de cohésion. Les enquêtés avaient la possibilité, pour cette question conditionnelle, de cocher les quatre cases. Or, leur focalisation quasiment exclusive sur l'orthographe reflète une vision partielle de l'évaluation de l'écrit. Notons qu'un énoncé peut être correctement orthographié, mais incohérent si la syntaxe n'est pas soignée, si le choix de mot est inapproprié ou la ponctuation n'est pas maîtrisée. Cette perception restrictive témoigne d'un écart par rapport au savoir enseigner négligeant une approche intégrative du code visant une correction plus holistique.

Item 6 : a) lors de l'évaluation des productions écrites de vos élèves, êtes-vous tenus d'utiliser un code de correction ?

Tableau 6. *Réponses « a » item 6*

Réponses	%
Oui	92
Non	8

92 % des professeurs de l'enseignement moyen affirment être tenus d'utiliser le code de correction. Son intégration dans les pratiques évaluatives semble motivée par des exigences institutionnelles, telles que les inspections pédagogiques et les épreuves de titularisation ; celles-ci portent souvent sur une séance de compte rendu de la correction d'une production écrite. Il s'agit là d'une contrainte professionnelle, dirions-nous, afin d'assurer une évaluation cohérente et observable.

b) Si oui, vous le faites :

Tableau 6. *Réponses « b » item 6*

Réponses	%
Systématiquement	56
Souvent	36
Rarement	8

En dépit des affirmations précédentes concernant l'efficacité du code de correction et des contraintes susmentionnées, son utilisation n'est pas systématique chez 44% des répondants. Cela met en lumière un écart entre les attentes officielles et les pratiques effectives. Ce décalage pourrait être attribué, une nouvelle fois, à un manque de formation, à une surcharge de travail ou même à une perception considérant la correction comme facultative.

Il est également opportun de rappeler que le code de correction est une composante essentielle de l'évaluation formative, laquelle permet de réguler les apprentissages (Allal, 2007; Brookkhart, 2010) et suscite chez les élèves une conscience linguistique. Néanmoins, malgré cette importance reconnue, son adoption systématique ne fait pas l'unanimité.

Autre élément à considérer, lors de la distribution de notre questionnaire, nous avons demandé à chaque enseignant de nous fournir un exemplaire du code utilisé, un seul a répondu à cette requête, suggérant un manque de standardisation dans la mise en pratique du code.

Item 7 : à quelle fin pédagogique utilisez-vous le code de correction ?

Tableau 7. *Réponses item 7*

Réponses	%
Développer l'autonomie de l'apprenant	38
Analyser et interpréter les erreurs de l'apprenant	44
Améliorer les compétences à l'écrit de l'apprenant	36

Il convient de signaler que l'enquêté avait la possibilité de cocher les trois réponses proposées, lesquelles représentent les objectifs visés par l'utilisation du code. Cependant, les résultats montrent que l'analyse et l'interprétation des erreurs sont les objectifs principaux pour 44 % des enseignants, tandis que le développement de l'autonomie (38 %) et l'amélioration des compétences à l'écrit (36 %) sont moins prioritaires.

Ces données sont préoccupantes. À l'évidence, le fait que 64 % des enseignants ne semblent pas utiliser le code de correction pour améliorer les compétences à l'écrit indique un décalage entre la théorie et la pratique. Le questionnement sur les objectifs liés à l'usage du code de correction suscite une réflexion critique sur les finalités de l'enseignement de l'écrit et sur la manière dont l'évaluation des productions écrites est appréhendée par les professeurs de l'enseignement moyen en classe.

Item 8 : le code de correction est-il unifié chez tous les enseignants d'un même établissement ?

Tableau 8. *Réponses item 8*

Réponses	%
Oui	54
Non	46

L'analyse des résultats révèle que l'uniformisation du code est un sujet de division parmi les enseignants, avec 54 % affirmant son utilisation commune et 46 % témoignant du contraire. Cette disparité souligne l'absence d'un *modus vivendi* manifestant le besoin impérieux de coordination et d'harmonisation au sein des établissements. Cette réalité rejoint les préoccupations soulevées par Roberge (2006b). Il va sans dire que la variation des critères d'un enseignant à un autre engendre une perte de repères essentiels chez l'élève, l'obligeant à *un retour à la case de départ* à chaque fois, ce qui a pour effet de compromettre l'amélioration de ses compétences rédactionnelles.

Item 9 : en utilisant le code de correction, vos apprenants parviennent-ils à repérer et à corriger leurs erreurs ?

Tableau 9. *Réponses item 9*

Réponses	%
Oui	79
Non	13
Réponses nulles	8

Nous constatons que la majorité des enseignants (79 %) adhèrent à l'idée que leurs élèves parviennent, grâce au code de correction, à repérer et à corriger leurs erreurs. Son efficacité dans l'autocorrection autonome fait presque l'unanimité. Cette tendance s'aligne sur les résultats d'autres études qui démontrent que les pratiques de rétroactions structurées favorisent une prise de conscience chez l'élève, contribuant ainsi à parfaire ses compétences linguistiques (Brookkhart, 2010).

Item 10 : quelles sont vos appréciations concernant l'utilisation d'un code de correction lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants ?

Les réponses ont été traitées en fonction des récurrences relevées. De nombreux enseignants perçoivent le code de correction comme un levier pour faire de l'élève un scripteur compétent et autonome. Pour d'autres, l'accent est mis sur les fonctionnalités de cet outil en matière de clarification des types d'erreurs rendant le processus de correction plus systématique et moins chronophage ; le facteur temps est très important dans cette tâche.

Néanmoins, certains émettent des réserves et sont plus sceptiques quant à la mise en pratique du code de correction dans les faits. Selon eux, les élèves seraient moins enclins à adhérer à cette pratique, car ils n'arrivent pas à s'approprier les symboles du code. Or, la conception d'un code, son raffinement, la manière de le présenter (Roberge, 2008) sont une tâche qui incombe à un enseignant conscient de ces enjeux pédagogiques.

Discussion des résultats du questionnaire

Les résultats obtenus à travers ce questionnaire adressé aux professeurs de l'enseignement moyen nous permettent de faire le bilan suivant :

- L'efficacité théorique du code : les enseignants s'accordent globalement sur les potentialités théoriques du code de correction, sur son efficacité dans le traitement des erreurs de langue et l'amélioration des compétences rédactionnelles de l'apprenant. Dans leur cas, sa mise en œuvre découle d'une contrainte professionnelle. Cette dimension de contrainte laisse sous-entendre que son usage ne s'inscrit peut-être pas dans une démarche pédagogique volontaire et engagée.
- La mise en pratique effective du code : la discordance des réponses quant à l'application du code et ses objectifs soulève un aspect critique. L'absence de standardisation et l'absence d'utilisation systématique au sein d'un même établissement indiquent un manque de coordination qui compromet le processus de l'enseignement de l'écrit, créant ainsi une instabilité problématique pour l'élève.
- Le déphasage entre la théorie et la pratique : l'incertitude des enseignants envers les enjeux de l'évaluation formative, les finalités de l'enseignement de la compétence scripturale et l'utilisation adéquate du code de correction indique un sérieux problème dans l'agir professionnel.

L'analyse des copies des productions écrites

Si nous nous référons aux réponses des enseignants à notre questionnaire, la moitié d'entre eux affirment utiliser, de manière systématique, le code de correction sur les copies des productions écrites de leurs élèves. Afin de vérifier cette information, nous avons opté pour une analyse des copies des apprenants des différents niveaux. Pour ce faire, nous avons demandé à quelques professeurs de l'enseignement moyen s'ils pouvaient nous remettre les copies des productions écrites de leurs élèves ; la plupart ont refusé si bien que nous en avons récupéré seulement 69. Cette collecte a eu lieu dans trois (3) collèges différents.

Cette analyse nous a permis de constater que seulement 22 copies sur 69 étaient corrigées à l'aide du code de correction ; autrement dit, 78 % des productions écrites des apprenants sont évaluées par les enseignants sans recourir au code, en particulier chez les 2e année où nous avons 26 copies sur 35 et les 3e année avec 19 copies sur 23. En outre, il faut noter que sur les 46 copies sans le code de correction, le repérage d'erreurs n'a même pas été effectué par l'enseignant.

Discussion des résultats de l'analyse des copies

Cette étape de notre volet empirique nous a permis de constater que la réalité du terrain ne corrobore pas les réponses des enseignants au questionnaire. Manifestement, le travail de révision et de réécriture à l'aide du code de correction ne s'est pas effectué sur presque 80 % des copies. Nous comprenons donc que l'identification des difficultés et des erreurs des apprenants en vue de réguler leurs apprentissages, d'améliorer leurs compétences rédactionnelles serait loin d'être la préoccupation majeure des enseignants.

Nous pouvons dire, dans la circonstance, que l'apprenant ne bénéficie pas d'un accompagnement pédagogique structuré afin de l'aider à dépasser ses craintes, à corriger ses erreurs, à réviser et à réécrire son texte pour que celui-ci soit conforme aux exigences de la langue.

Présentation de l'expérimentation

Avant de commencer l'expérimentation, nous avons contacté une enseignante d'une classe de 4e année moyenne. Nous lui avons fait part de notre intention à réaliser une expérience au sein de sa classe et à solliciter son aide, ce qu'elle a accepté.

Afin d'éprouver l'efficacité liée à l'usage du code dans un processus de correction, nous avons opté pour une expérimentation visant à mesurer l'impact de cet outil sur les productions écrites des élèves et son rendement potentiel sur l'apprenant.

Nous avons pris deux (2) groupes de deux classes différentes de la 4e année moyenne, il s'agit d'une classe d'examen. Chaque groupe se composant de dix (10) élèves. Cette étude s'est effectuée en deux étapes. La première consiste à préparer les apprenants à la phase d'écriture. Pour ce faire, l'enseignante devait initier les apprenants (1er groupe) lors d'une séance de cours d'une heure au travail avec le code de correction à travers des exemples concrets. Le cours a été élaboré sur la base d'« *un outil d'aide à la correction* » que nous avons proposé à l'enseignante. Il s'agit d'un outil didactique en version de deux pages tabloïdes comprenant un code de correction (orthographe d'Usage, orthographe Grammaticale, Syntaxe, Ponctuation, Vocabulaire) ainsi que des conseils de mise en pratique. L'outil en question a été mis au point par le Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique, Québec (CCDMD)[6]. Cependant, conditionnés par le temps et partant du principe qu'il s'agit d'une première expérience pour les élèves, nous avons volontairement demandé à l'enseignante de se focaliser

uniquement sur les erreurs majeures afin de mettre les apprenants en confiance sans fournir des efforts cognitifs importants.

La deuxième étape est le passage à la rédaction. Les apprenants devaient réaliser une production écrite. Chaque groupe avait une consigne bien définie en fonction de leur projet pédagogique et disposait d'une heure pour accomplir cette tâche.

a) La consigne du premier groupe

«*À l'occasion de la journée nationale du Chahid, le 18 février, tu participes au concours du meilleur texte qui glorifie un personnage historique algérien.* »

- Rédige un court texte pour vanter le héros algérien l'Émir Abdelkader.

b) La consigne du deuxième groupe

« Pour participer à un concours dont le thème est : « l'Algérie, un pays de rêve ! »

- Rédige un texte dans lequel tu décris la ville algérienne « Tamanrasset » pour mettre en valeur les charmes de ses paysages et inciter les touristes à la découvrir.

Les critères de réussite pour les deux groupes étaient clairement établis pour guider leur rédaction (une introduction thème/la thèse ; trois arguments illustrés par des exemples ; une conclusion).

Une fois cette tâche terminée, l'enseignante a procédé à la correction des copies du premier groupe en utilisant le code de correction appris et expliqué durant la première séance. Pour chaque erreur relevée, l'enseignante devait mettre le code correspondant. Quant au deuxième groupe, l'enseignante devait se limiter à relever uniquement les erreurs sans les catégoriser ; autrement dit, l'enseignante souligne l'erreur sans rien ajouter.

Les copies corrigées, notre travail, à nous, consistait à les récupérer et à comptabiliser le nombre d'erreurs dans les productions des apprenants de chaque groupe afin d'avoir un premier élément de comparaison à analyser. Puis, lors d'une troisième séance, nous avons restitué les copies aux apprenants des deux groupes pour qu'ils puissent entamer le travail d'autocorrection.

À la suite de quoi, nous avons récupéré une nouvelle fois ces mêmes copies en vue de relever, cette fois-ci, le nombre d'erreurs corrigées chez les deux groupes, de sorte à avoir un second élément de comparaison pour analyse.

Discussion des résultats de l'expérimentation

L'analyse des copies révèle un nombre élevé d'erreurs dans les productions écrites des élèves des deux groupes de l'expérimentation, avec une moyenne de 16 erreurs majeures par copie. Ce constat témoigne d'une maîtrise limitée de la langue à ce niveau d'études, une observation qui contraste avec les réponses des enseignants au questionnaire. Pour rappel, ces derniers ont estimé que les élèves de 4e année moyenne étaient capables de produire des écrits relativement intelligibles. Ce hiatus entre la perception des enseignants et les compétences réelles de leurs élèves exprime l'impérieuse nécessité de pratiques pédagogiques plus adaptées et d'un suivi plus rigoureux.

Relatifs à l'efficacité effective du code de correction, les résultats montrent que son utilisation a permis aux élèves de mieux identifier et corriger leurs écarts de langue. Effectivement, le nombre total d'erreurs relevées pour les élèves ayant travaillé avec le code s'élève à 162, dont 92 ont pu être corrigées grâce à cet outil. À titre de comparaison, les copies des élèves n'ayant pas eu accès au code comptent un total de 179 erreurs, dont seulement 66 ont été corrigées.

Ces données révèlent que le code de correction a non seulement facilité l'identification de la nature des erreurs, mais a aussi permis aux apprenants de mieux les comprendre et, surtout, de les corriger, attestant ainsi de l'efficacité de cet outil dans le processus d'apprentissage. À l'inverse, faute de feedback correctif écrit chez les élèves du 2[e] groupe, la correction des erreurs s'est avérée plus compliquée, seulement 36 % des erreurs ont pu être corrigées.

Cette étude démontre que, même avec une seule séance d'apprentissage, les élèves concernés sont parvenus à réinvestir ce qu'ils ont appris, à saisir le sens auquel renvoie chacun des symboles du code, plus encore, à s'investir dans cette tâche afin de s'autocorriger en vue d'améliorer leurs écrits. Que dire alors d'une pratique systématique qui conjugue unification et raffinement du code (Roberge, 2008), d'un travail continu où l'enseignant est pleinement conscient des enjeux pédagogiques inhérents à l'enseignement de l'écrit (Allal, 2007; Brookkhart, 2010) ?

Conclusion

Acquérir une compétence rédactionnelle est primordial pour tout apprenant désirant exprimer ses pensées, sa représentation du monde, ses craintes et ses aspirations à travers l'écrit. Toutefois, enseigner cette compétence n'est guère une tâche facile. Il s'agit d'un processus complexe qui exige un travail en continu et de longue haleine, une implication active de la part de l'enseignant et de l'apprenant, car, à terme, il faudra développer des habiletés langagières afin de pouvoir maîtriser l'acte d'écrire. Cette mission ne se réalise que par le biais de pratiques évaluatives qui reposent sur des exercices de révision, de réécriture et de régulation des enseignements et des apprentissages.

Cette étude démontre le rôle fondamental du code de correction dans l'évaluation des productions écrites. Pourtant, malgré son efficacité théorique largement reconnue dans l'amélioration de la compétence scripturale et le développement de l'autonomie, les résultats empiriques de sa mise en pratique se révèlent problématiques chez les professeurs de l'enseignement moyen. Leur réticence et leur approche partielle des implications pédagogiques liées à l'enseignement et à la pratique évaluative de l'écrit à l'aide du code de correction constituent un écueil pour la réussite de la démarche. Exploiter à bon escient les fonctionnalités de cet outil est une responsabilité pédagogique qui contribue à faire de l'apprenant un scripteur compétent sensible aux subtilités de la langue.

Maximiser l'impact du code de correction nécessite un véritable accompagnement des enseignants notamment par une formation continue axée sur le feedback correctif écrit, des ateliers où l'esprit coordinateur et collaboratif sont les mots d'ordre, et ce, pour une mise en œuvre plus efficiente. En favorisant une approche cohérente et réfléchie de cet outil, nous espérons une amélioration tangible du niveau rédactionnel des apprenants.

A propos des auteurs

Labane Mohamed El Bachir est enseignant-chercheur, de grade Maître-assistant « A », à l'Université Dr. Moulay Tahar de Saïda, Algérie. Titulaire d'un magister en Didactique à l'Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem en 2012, il est aujourd'hui doctorant en Sciences à l'Universdité d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, option Didactique du FLE, et membre du laboratoire LOAPL. Son champ de recherche est la formation de formateurs. https://orcid.org/0009-0005-1745-0272

Financement: Cette recherche n'est pas financée.
Remerciements: Non applicable
Conflits d'intérêts: Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.
Originalité: Les résultats exploités dans cette contribution sont issus d'un mémoire de master intitulé *"Le rôle du code de correction dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle : cas de la 4e année moyenne"*, réalisé par Dounia Kerrour, co-autrice de cet article. Ces derniers ont servi d'assise pour une nouvelle analyse approfondie et un cadrage théorique revisité adaptés au format académique de publication. Cette contribution met ainsi en lumière un apport scientifique spécifique : une approche intégrative du code de correction en vue d'une pratique plus holistique ; la nécessité de former les enseignants au métalangage inhérent à l'usage de cet outil pédagogique.
Déclaration sur l'intelligence artificielle: L'IA et les technologies assistées par l'IA n'ont pas été utilisées.

Références

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal, & L. M. Lopez (éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Asselah-Rahal, S. (2001, septembre 25). Le français en Algérie, mythe ou réalité ? *Communication proposée lors du IXe sommet de la francophonie, Éthique et nouvelles technologies : l'appropriation des savoirs en question."* Beyrouth.

Beauchemin, S. (2006). Le «Parce que», un outil d'autocorrection. *Correspondance* [En ligne], *11* (4). https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/le-parce-que-un-outil-dautocorrection/

Belmihoub, S. (2018). Pourquoi nos étudiants ne parlent-ils pas français ? *Traduction & Langues, 17* (1), 63-73. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/155/17/1/59443

Bouanani, F. (2008). L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : État des lieux. *Synergies Algérie,* (3), 227-234. https://gerflint.fr/Base/Algerie3/bouanani.pdf

Brookkhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace - Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage.* Montréal: Chenelière Éducation (Chenelière/Didactique).

Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance* [En ligne], *18* (2), 7-9. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__fd4ab5a22743__Article_S.-G._Chartrand_Correspondance_18-2_1_.pdf

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée* [En ligne], *XVIII* (1), 59-74. https://shs.cairn.info/article/RFLA_181_0059/pdf?lang=fr

Falardeau, E., Dolz, J., Dumortier, J.-L., & Lefrançois, P. (2016). L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique. Dans E. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier, & P. Lefrançois (éds.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 11-24). Namur: Presses Universitaire de Namur. Récupéré sur https://books.openedition.org/pun/6343

Fisher, C., & Dufour-Beaudin, M.-C. (2008). Pour écrire un texte sans fautes. *Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement primaire. Projet pilote CommUniQ*, 1-10.

Chicoutimi, Québec, Canada. Récupéré sur https://www.uqac.ca/departements/ens-pre-pri/documents/ecrire_sans_faute.pdf

Gagnon, R., Monnier, A., & Dolz, R. (2014). L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand. *Pratiques* [En ligne] (161-162). https://doi.org/10.4000/pratiques.2120

Garcia-Debanc, C. (2018). Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance. Dans C. Brissaud, M. Dreyfus, & K. Bernadette (éds.), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* (pp. 15-38). Namur: Presses universitaires de Namur. Récupéré sur https://books.openedition.org/pun/5233

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages.* Québec: ERPI (Enseignement explicite et réussite des élèves).

Grand dictionnaire terminologique. (2023, décembre 19). *Vitrine linguistique*. Récupéré sur Office québécois de la langue française: https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8363924/code-de-correction

Halté, J-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44, 61-69.

Kerrour, D. (2022). *Le rôle du code de correction dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle : cas de la 4e année moyenne*, (Mémoire de master non publié). Université Dr. Moulay Tahar, Saïda-Algérie

Marcotte, S., & Lefrançois, P. (2021). Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale ? Analyse secondaire d'une enquête à grande échelle. *Revue des sciences de l'éducation, 47*(2), 27-59. https://doi.org/10.7202/1082075ar

Minstère de l'éducation nationale. (2018). *PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT*. Récupéré sur https://www.education.gov.dz/fr/programmes-denseignement/

Ramdani, F., & Sadouni, R. (2016). Le français chez les étudiants algériens : qu'en est-il vraiment ? *Cahiers d'études sur la représentation* (1), 59-67. https://revues.imist.ma/index.php/CER/article/download/7215/4229

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire.* Paris: ESF.

Roberge, J. (2006a). *Corriger les textes de vos élèves : précisions et stratégies.* Montréal: Chenelière (Chenelière/Didactique).

Roberge, J. (2006b). L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue: lequel choisir? *Correspondance* [En ligne], *11* (4).

https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/

Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions. Rapport PAREA*. Montréal: Cégep André-Laurendeau. https://core.ac.uk/download/pdf/52982251.pdf

Sadi, N. (2013). Représentations autour du niveau de langue : le cas du français à l'université. *Synergies Algérie* (18), 211-219. https://gerflint.fr/Base/Algerie18/Varia3_Nabil_Sadi.pdf

Tobola Couchepin, C., Sanchez Abchi, V., & Dolz, J. (2016). Pratiques d'évaluation de la production écrite à l'école primaire : outils et régulations. Dans E. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier, & P. Lefrançois (éds.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 63-84). Namur: Presses universitaires de Namur. https://books.openedition.org/pun/6378

[1] Par souci de fluidité, les termes élève et apprenant seront utilisés en tant que synonymes sans distinction didactique.
[2] Désigné aussi, selon les chercheurs, sous le vocable de : commentaire codé, annotation, feedback correctif écrit.
[3] L'évaluation dont il est question ici est à valeur formative et non certificative.
[4] Il y a une relation de complémentarité entre ces deux concepts. La régulation des apprentissages conjugue des actions à la fois enseignantes via l'évaluation formative et apprenantes via la métacognition et l'autorégulation.
[5] L'enseignement explicite se divise en trois étapes subséquentes : le **modelage**, la **pratique guidée ou dirigée**, et **la pratique autonome.**
[6] https://ameliofrancais.ccdmd.qc.ca/storage/amelioration-du-francais/ressources/1699028676-_Ouil_aide_correction_tabloide_V2.pdf

Citer cet article:
Labane, M. E. B., & Kerrour, D. (2025). Améliorer la compétence scripturale : défi réaliste ou œuvre de Sisyphe ? *ATRAS Revue*, *6*(1), 534-552